

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

Sarah Cristina da Conceição Soares

**Percepção de professores sobre os surdos em um curso de  
formação continuada**

**RIO DE JANEIRO  
2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

Sarah Cristina da Conceição Soares

**Percepção de professores sobre os surdos em um curso de  
formação continuada**

Monografia apresentada a Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profª Drª Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

**RIO DE JANEIRO**

**2021**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS**

Sarah Cristina da Conceição Soares

**Percepção de professores sobre os surdos em um curso de  
formação continuada**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Banca examinadora:

---

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

---

Examinador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman

---

Examinador: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Mônica Astuto Lopes Martins (ISERJ)

**RIO DE JANEIRO**

**2021**

### Anexo 3: Ata de defesa de monografia.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE PEDAGOGIA

#### ATA DA SESSÃO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

Aos 20 dias do mês de abril de 2021, com base na Resolução CEG nº 02, de 15 de abril de 2020, reuniu-se em sessão remota, que foi gravada, a Banca Examinadora da Monografia intitulada: **Percepção de professores sobre os surdos em um curso de formação continuada**, de autoria do(a) graduando(a) Sarah Cristina da Conceição Soares, DRE 113082266, do Curso de Licenciatura em Pedagogia. A Banca, participando por videoconferência, foi constituída pelos professores: Celeste Azulay Kelman, Mônica Astuto Lopes Martins e Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck, este(a) na condição de orientador(a) e presidente da sessão. Às 15:00 h, a sessão foi aberta, convidando-se ao/à candidato(a) a fazer breve exposição sobre a monografia em julgamento e concedendo-lhe o prazo máximo de 20 minutos. Finda a exposição, passou-se a palavra aos participantes da Banca Examinadora, esclarecendo-se que cada um deles dispunha de até 10 minutos para sua arguição e que o/a candidato(a) dispunha do mesmo tempo para as respostas. Ao final da arguição, a Banca Examinadora analisou e decidiu reservadamente sobre a Monografia apresentada. A seguir, o/a presidente comunicou que a Banca Examinadora considerou a monografia aprovou com a nota 8,0. O/A presidente da Banca Examinadora deu por encerrada a sessão às 17:23h. E, para constar, eu, (nome completo), lavrei a presente ata que foi assinada por mim representando todo os membros da Banca e o/a candidato(a).

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck – orientadora

Celeste Azulay Kelman - professora

Mônica Astuto Lopes Martins - professora

Sarah Cristina da Conceição Soares - candidata

Renata Cardoso de Sá Ribeiro Razuck

Presidente da banca

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente agradeço a Deus, por me conceder a oportunidade de estudar em universidade pública, estudei em escola pública por toda a minha vida e foi um grande privilégio ingressar no curso de Pedagogia. Foram muitos os desafios, mas vivi experiências incríveis que transformaram a minha vida e a forma de ver o mundo.

Agradeço imensamente aos meus pais Marcio e Cristiane por me incentivarem, me dando apoio para continuar. Em especial a minha mãe que sempre estava disponível para me ajudar nos momentos mais difíceis. Infelizmente ela se foi no ano passado, mas permanece minha eterna gratidão.

Meu marido Sandro, que sempre me incentivava e esteve ao meu lado em todos os momentos, quando pensei em desistir, ele me ajudava a persistir e alcançar meu sonho de me formar.

Quero agradecer a Profª Drª Celeste Kelman, que inicialmente seria minha orientadora, mas se aposentou antes, porém me deu apoio no grupo de pesquisa, acreditou em mim para atuar como bolsista e aprendi muito com seu conhecimento e me deu suporte para realizar esse trabalho.

Agradeço também a Profª Drª Renata Razuck que de fato acompanhou meu trabalho e gentilmente aceitou ser minha orientadora. Obrigada pela paciência, pelo carinho e cuidado que teve nos momentos mais difíceis da minha vida, quando perdi minha mãe. Obrigada por me ajudar nessa trajetória, que para mim é a mais desafiante da graduação. Serei eternamente grata à essas queridas professoras que fizeram a diferença na minha vida.

Realizo essa escrita com emoção e gratidão profunda por conseguir chegar nessa etapa e não ter desistido na metade do caminho.

A todos, meus sinceros agradecimentos!

## EPÍGRAFE

“O importante é acreditar no potencial que cada um de nós temos de desenvolver e projetar-se para o mundo, sendo um sujeito mais pleno e feliz, independentemente de nossas limitações afetivas, emocionais, motoras, sociais, biológicas. Se a aprendizagem ocorrer em um ambiente motivador, que desperta o gosto, o interesse, este processo acontecerá de fato, será verdadeiro, pois terá significado”. (RELVAS, 2011, p. 126)

## RESUMO

O presente trabalho propõe reflexões sobre o contexto da educação de alunos surdos. Apesar da legislação vigente que oportuniza o acesso e a permanência do aluno com surdez em escolas regulares e especializadas, ainda é necessário repensar a qualidade do ensino e a construção de uma escola inclusiva. Esta pesquisa se pauta nas respostas de professores que tiveram contato com alunos surdos, participantes do curso de formação docente continuada, intitulado “*A diversidade em Sala de Aula – Desenvolvendo Culturas, Políticas e Práticas de Inclusão*” realizado no ano de 2017 pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ). Foram aplicados questionários a esses professores, para entender a relação que tinham com alunos surdos e a trajetória escolar destes. A pesquisa utilizou da abordagem quali-quantitativa. Teoricamente, buscou-se apoio em estudos Goldfeld (1997), Lacerda (2006), Glat (2007) entre outros. Como resultado dessa pesquisa, foi possível perceber que apesar dos muitos avanços obtidos, se faz necessário a atuação efetiva do intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), do serviço da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), em conjunto com os objetivos da escola, para uma educação inclusiva. Outro aspecto importante é a formação continuada de profissionais da educação, a fim de que tenham mais preparo e conhecimento pedagógico para lidar com os dilemas dentro de sala de aula. Dessa forma, será possível desenvolver uma educação que valorize a diversidade e o acesso de ensino com qualidade para todos os alunos.

**Palavras-chave:** Surdo/Surdez, Inclusão Escolar, Sala de Recursos Multifuncionais, Formação Docente Continuada.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

AEE- Atendimento Educacional Especializado

CAEP – Centro de Apoio Especializado

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAS – Centro de Atendimento ao Surdo

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

IC – Iniciação Científica

LaPEADE – Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação

INES- Instituto Nacional de Educação de Surdos

LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

OEERJ – Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro

ONEESP – Observatório Nacional de Educação Especial

PAEE – Público Alvo da Educação Especial

UERJ – Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina



## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>CAPÍTULO 2: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: “A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO</b> .....	11
2.1 Professores participantes.....	12
2.2 Entendendo o Curso de Formação Continuada .....	15
<b>CAPÍTULO 3: SURDEZ</b> .....	18
3.1 A história da educação de surdos .....	18
3.2 O ensino para surdos no Brasil .....	20
A LIBRAS como comunicação dos surdos .....	22
<b>CAPÍTULO 4: MÉTODO DA PESQUISA</b> .....	25
4.1 Participantes da Pesquisa .....	25
4.2 Metodologia.....	26
<b>CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	27
5.1 Categoria A: somente alunos surdos.....	28
5.2 Categoria B- somente professores de alunos surdos.....	31
5.3 Categoria C: alunos e professores de surdos .....	32
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	36
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	38
<b>APÊNDICE</b> .....	41

## CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO

Os processos de inclusão em educação vêm ganhando espaço no cenário e nos debates da educação brasileira. Tal educação visa incluir a todos os alunos, independente das diferenças que podem existir. É importante pensar a escola como um ambiente que valoriza as características de cada indivíduo, sendo possível conduzir para o desenvolvimento e ensino de qualidade.

Visando a garantia da inclusão escolar e social de pessoas com deficiências, foram implementadas ações políticas, dentre alguns documentos, podemos citar: *Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994)*; a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)*, as *Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009)* e, finalmente, o *Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, revogado pelo Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011)*.

Dentre tais normatizações, cabe salientar o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) atualmente regulamentada pelo Decreto nº 5626/05.

Entre idas e vindas de diferentes métodos de comunicação para alunos surdos, bem como estudos, pesquisas e teorias, hoje temos a Libras como meio oficial de comunicação no Brasil, no qual possibilita o respeito a cultura e identidade surdas.

Essa monografia busca compreender a educação de surdos, pois devem estar incluídos no processo educativo. A escola deve ter compromisso com estes alunos, pois necessitam da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua. Após a aquisição da Libras é possível desenvolver uma segunda língua, a Língua Portuguesa, na modalidade escrita. Essa primeira fase é fundamental para o envolvimento do aluno, contribuindo para a progressão escolar.

Atuo como professora auxiliar de uma escola privada e tenho contato com um rapaz surdo. Sempre me comunico com ele, mas percebo que as pessoas por muitas vezes o ignoram. Há algum tempo desejava aprender mais sobre como desenvolver um trabalho com alunos surdos. Em uma oportunidade, encontrei com a Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celeste Azulay Kelman e perguntei se podia participar do grupo de pesquisa, pois estava interessada em conhecer mais. Comecei a participar dos encontros do grupo e fiquei maravilhada com tanto conhecimento. Depois de um tempo, tive o privilégio de ser convidada para atuar como bolsista de Iniciação Científica (IC). Tive muitas experiências, inclusive auxiliando alunos surdos no processo de aquisição da escrita

da Língua Portuguesa, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Celeste A. Kelman. Tais experiências contribuíram para me encantar ainda mais, assim pude desenvolver um trabalho rico e cheio de vivências marcantes, motivo pelo qual escolhi essa área de estudo.

O objetivo da pesquisa é compreender aspectos pertinentes à inclusão e trajetória de alunos surdos, tendo como referência as respostas dos questionários de alguns professores participantes do curso de formação docente continuada, intitulado *“A diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão”*.

O presente trabalho foi organizado da seguinte forma: no capítulo 1 apresentamos o tema, a justificativa e o objetivo da pesquisa. No capítulo 2 descrevemos a estruturação dos cursos de formação docente continuada que ocorreram em 2016 e 2017. No entanto, focalizamos nos dados do ano de 2017, pois os participantes eram diferentes em ambos os anos, não sendo possível a generalização das informações. No capítulo 3 evidenciamos os diferentes momentos históricos da educação de surdos, bem como os processos de inclusão em educação e os marcos legais. No capítulo 4 buscamos apresentar o método utilizado, o percurso e os dados da pesquisa. No capítulo 5 realizamos a análise e discussão dos resultados que foram categorizados. Em seguida, concluímos com as considerações finais deste trabalho.

## **CAPÍTULO 2: CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES: “A DIVERSIDADE EM SALA DE AULA: DESENVOLVENDO CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS DE INCLUSÃO**

*“Se a educação sozinha não transforma a sociedade,  
sem ela tampouco a sociedade muda”  
Paulo Freire*

O Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP) foi criado em 2010, a partir da iniciativa da professora pesquisadora Enicéia Mendes, da Universidade Federal de São Carlos (MENDES, 2010), que submeteu o projeto à CAPES. Um dos intuitos do ONEESP era pesquisar, analisar e avaliar como acontecia a organização das salas de recursos multifuncionais (SRM), bem como a formação de professores que atuavam nas salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e como ocorria a avaliação diagnóstica dos estudantes do Público Alvo da Educação Especial (PAEE), que compreende os sujeitos com deficiências (física, intelectual, sensorial), transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, 2009).

O AEE oferecido na Sala de Recurso Multifuncional (SRM) contribui para a interação dos alunos em um ambiente inclusivo. Conforme legislação, no decreto nº 7.611, de 2011, é detalhado como deve ocorrer o funcionamento do AEE, no qual são assegurados os seguintes objetivos:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino. (BRASIL, 2011, p s/n).

É importante destacar que o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos devem estar ancorados na valorização das diferenças e nos processos de inclusão.

O ONEESP se constituiu por um grupo de 43 pesquisadores brasileiros de universidades públicas que se uniram à pesquisa para compor a equipe, totalizando 18 estados do Brasil.

A fim de possibilitar a realização da pesquisa no estado do Rio de Janeiro, foi

criado o Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), sendo este considerado o braço fluminense do ONEESP. A fundação do observatório no estado, teve a participação de cinco professores pesquisadores de quatro universidades públicas, sendo três federais (UFRJ, UFF e UFRRJ) e uma estadual (UERJ).

No período de 2011 a 2014, todos os pesquisadores do ONEESP e OEERJ se uniram para realizar uma pesquisa em âmbito nacional.

É conhecida a importância de políticas públicas direcionadas aos alunos da educação especial, bem como a atuação e envolvimento da escola, focaram nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), a fim de buscar formas de atender os alunos com efetividade. No ano de 2015, o Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), desenvolveu uma pesquisa colaborativa intitulada *Formação de Professores para a Inclusão do Público-alvo da Educação Especial – refletindo, planejando e agindo*. Dessa forma, as pesquisas estavam contribuindo para formar professores capazes de atuar na inclusão de alunos com deficiências.

Nos anos de 2016 e 2017, o OEERJ desenvolveu uma pesquisa colaborativa (LIEBERMAN, 1986), que originou o curso de formação docente continuada nomeado: *A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*. O ano de 2017 será o enfoque deste trabalho de conclusão de curso. Ressaltamos que nos anos de 2016 e 2017 diferentes professores das redes de ensino participaram do curso, portanto, as experiências de cada ano não podem ser generalizadas e levadas em consideração como um todo.

## **2.1 Professores participantes**

Com base nos dados do curso de 2016, mudanças e ajustes foram feitos para aprimoramento. Em 2017 o curso foi estruturado em 14 encontros, acontecendo às 6ª feiras, com carga horária de 100 horas/aula, contabilizadas por 84 encontros presenciais e 16 horas complementares em encontros virtuais.

No Quadro 1 apresentamos a estrutura dos cursos de 2016 e 2017 para melhor compreensão.

Quadro 1 – Dados informativos do Curso de Formação Docente Continuada (2016 e 2017).

<b>Curso 2016</b>	<b>Curso 2017</b>
<b>Total de 75 horas</b> , organizado da seguinte forma: - 60 horas presenciais e - 15 horas complementares (virtual)	<b>Total de 100 horas</b> , organizado da seguinte forma: - 84 horas presenciais e - 16 horas complementares (virtual)
<b>10 encontros presenciais</b> , sendo 6h cada dia.	<b>14 encontros presenciais</b> , sendo 6 horas cada dia.
<b>Encontro aos Sábados</b>	<b>Encontro às Sextas</b>

Fonte: Banco de dados do OEERJ

Alguns professores tiveram dificuldades em aspectos financeiros, devido aos deslocamentos para os encontros presenciais, bem como a conciliação de horários e disponibilidade. Dessa forma, houve um considerável percentual de evasão.

Houve a inscrição de 58 professores, sendo que apenas 36 permaneceram até o final. Para obtenção da certificação foram permitidas até 3 faltas, fazendo jus aos 75% da presença obrigatória.

Os professores participantes pertenciam aos seguintes municípios: Rio de Janeiro, Quatis, Piraí, São João de Meriti, Cachoeiro de Itapemirim, Nova Iguaçu, Araruama e Queimados.

A prevalência do gênero feminino é algo comum em cursos voltados para professores e nesse caso fica evidente essa realidade. Dos 36 concluintes, apenas dois eram homens, embora inicialmente houvesse cinco inscritos. No curso realizado em 2016 também havia predominância de mulheres inscritas e concluintes.

Vianna (2002) afirma que questões de gênero estão relacionadas a aspectos culturais, sociais e históricos.

Na educação, o determinismo biológico ainda se faz presente nos trabalhos que mencionam a presença feminina sem explorar as relações de gênero. Em pesquisa recente comprovei tal tendência em boa parte das dissertações e teses sobre organização docente no Brasil. Entre as várias concepções sobre as relações de gênero, destaco aquela que também ressalta seu caráter eminentemente cultural, enfatizando sua utilidade na análise da constituição dos significados e das relações de poder socialmente constituídas (p. 90).

Em relação à formação dos professores participantes, houve destaque na Pedagogia, mas havia a participação de profissionais de outras áreas, por exemplo: Matemática, História, Letras, Psicologia e Serviço Social.

Buscou-se saber os motivos da escolha para realização do curso, e muitos tinham o objetivo de obter mais conhecimento na área da inclusão e como lidar com essa temática nas relações de trabalho e experiências escolares.

Nas atividades realizadas durante o curso buscou-se refletir sobre a prática docente e o papel da instituição visando à inclusão de todos os alunos. A escola precisa estar empenhada e comprometida com o desenvolvimento de cada aluno para que os objetivos sejam alcançados.

## 2.2 Entendendo o Curso de Formação Continuada

O OEERJ está vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e à Diversidade em Educação (LaPEADE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e desenvolveu uma pesquisa por meio do curso de formação docente continuada, intitulado *“A diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão”*, nos anos de 2016 e 2017. No entanto, os participantes foram diferentes em ambos os anos. A proposta da pesquisa é considerada como colaborativa, pois busca a aproximação e colaboração dos pesquisadores e professores participantes, sendo possível se utilizar do diálogo para expor a teoria e prática. A pesquisa direcionada nessa perspectiva contribui para a motivação, participação e aprendizado do professor cursista e pesquisadores.

No primeiro encontro, os professores tiveram a oportunidade de propor temas que julgavam pertinentes à prática e que poderiam ser debatidos ao longo do curso. Tais temas foram analisados pelos pesquisadores e o curso foi estruturado levando em consideração as sugestões apresentadas pelos cursistas.

De acordo com Bruner (2008), a forma de ensinar por meio da cooperação permite liberdade de expressar e comunicar. Os encontros incentivavam a participação dos professores cursistas, o que era fundamental para compartilhar os saberes entre os pares.

O curso buscou refletir sobre a inclusão de forma ampla, não se restringindo somente ao campo da educação especial (pessoas com deficiência, altas habilidades e transtorno do espectro autista), mas compreender que a inclusão implica em aceitar todas as pessoas, respeitando à cidadania e pluralidade cultural, combatendo qualquer forma de exclusão, seja por motivos físicos, religiosos, orientação sexual, dentre outros (KELMAN, VENTURINI; GORNE, 2015; SANTOS, 2010).

O material utilizado como base para repensar a inclusão na escola e dialogar esses conceitos nos encontros, além de consultas para os professores participantes, foi o Index para a Inclusão, elaborado por Booth e Ainscow (2011). Mas o que seria o Index para Inclusão? Os próprios autores explicam:

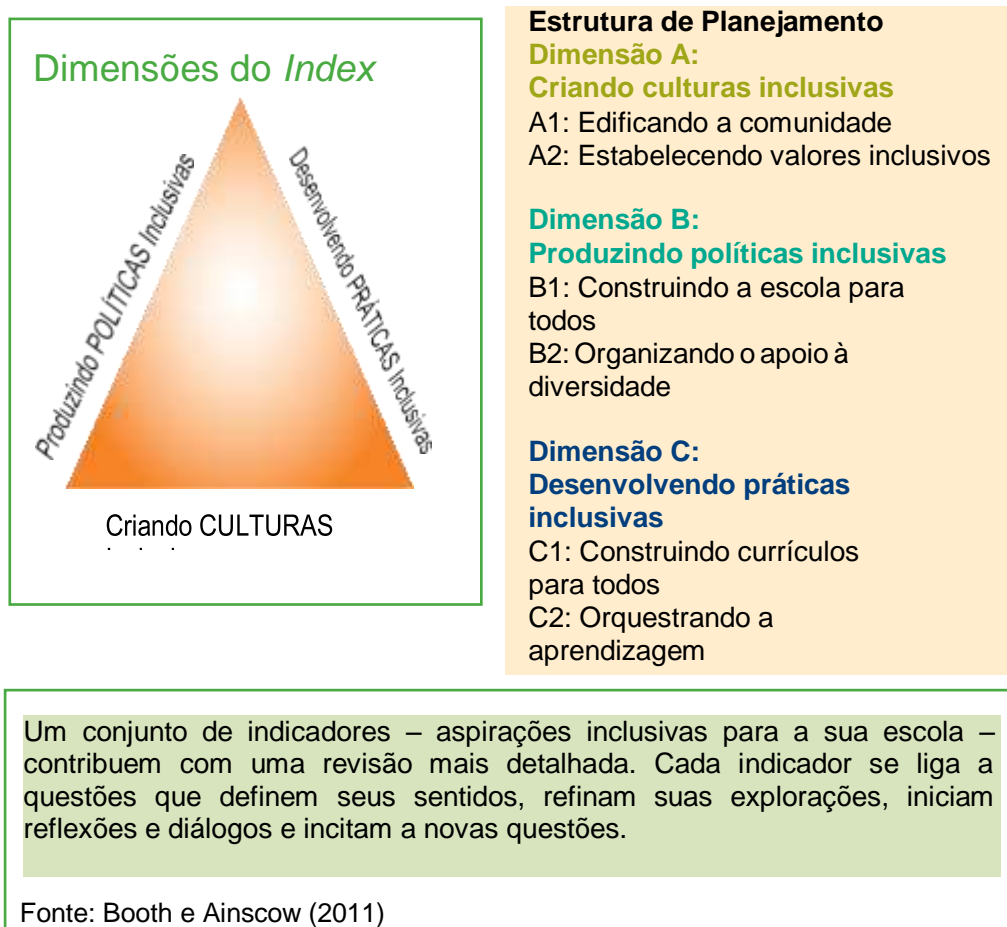
(...) é um conjunto de materiais para apoiar a autorrevisão de todos os aspectos de uma escola, incluindo atividades no pátio, salas de professores e salas de aulas e nas comunidades e no entorno da escola. Ele encoraja todos os funcionários, pais/responsáveis e crianças a contribuírem com um plano de desenvolvimento inclusivo e a colocá-lo em prática (BOOTH e AINSCOW, 2011, p. 9).



O Index para a inclusão contribuiu para o curso de formação docente continuada, refletindo as ações dentro do ambiente escolar, visando o respeito que cada indivíduo deve ter. A leitura desse material é de fácil compreensão e aplicação prática. Há três grandes dimensões de investigação que compõem esse material: Culturas, Políticas e Práticas. Cada dimensão possui duas seções, as quais contêm a estrutura de planejamento para as ações que serão realizadas. A primeira dimensão se refere às Culturas, sendo o desenvolvimento de valores, crenças, percepções de cada indivíduo, obtidas pelas experiências. Na segunda dimensão, Políticas, estão os marcos legais, as normativas, bem como missões institucionais e grades curriculares, dando o suporte para as instituições escolares. E a terceira e última dimensão é Prática. De acordo com os autores a ação humana está constantemente presente, seja em atividades institucionais ou sociais, comuns à vida. As três dimensões se entrelaçam em encontros e desencontros, em movimento dinâmico quando analisado nas experiências escolares.

Veja a estrutura de planejamento sugerida, conforme o próprio Index.

Figura 1: Planejamento do Index



As seções interligadas às dimensões, conforme mencionado, bem como questões e indicadores que o Index sugere, foram utilizadas para estudo dos pesquisadores, como meio de desenvolver atividades, contribuindo para a formação e troca de saberes. Os integrantes do grupo de pesquisadores do curso de formação docente continuada do OEERJ, tinham diferentes tipos de formação, sendo, professores doutores, doutorandos, mestrandos, graduados e voluntários, que traziam contribuições para planejar os encontros. Dessa forma, as atividades complementares, também chamadas de “prazer de casa” começaram a ser realizadas.

Os encontros para os participantes do curso aconteciam quinzenalmente, para que os pesquisadores se reunissem para planejar, bem como elaborar as atividades chamadas de “prazer de casa”, consideradas como atividades extraclasse. A elaboração se pautava nas temáticas desenvolvidas, articulando com as dimensões propostas pelo Index. Essas atividades tinham o objetivo de proporcionar momentos de reflexão, analisando a prática pedagógica fundamentada à teoria.

No próximo capítulo, abordaremos aspectos históricos e avanços obtidos na educação na perspectiva inclusiva. Na sequência, o surgimento e desafios da educação de surdos. Diante das mudanças e configurações da sociedade é importante ressaltar os movimentos históricos até os dias atuais.

Em seguida, abordaremos a metodologia da pesquisa, destacando as experiências que os professores participantes tiveram com alunos surdos e professores de surdos.

## **CAPÍTULO 3: SURDEZ**

### **3.1 A história da educação de surdos**

Este capítulo aborda de forma específica os diferentes momentos históricos da educação de surdos, baseados em pesquisas de estudiosos, como Lacerda (2006), Honora (2014), Goldfeld (1997), entre outros.

Conforme os registros históricos, a educação de surdos se configura num contexto religioso, com controvérsias, segregação e exclusão, segundo Goldfeld (1997):

Na antiguidade, os surdos assim como as pessoas com outras deficiências foram percebidos de formas variadas: com piedade, compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas (p. 13).

No século XVI acontece a atuação de professores que atuam com alunos surdos, Goldfeld (1997, p. 28) menciona que é a partir deste século “que se têm notícias dos primeiros educadores de surdos”. O primeiro professor de alunos surdos a ser reconhecido foi o monge Pedro Ponce de León (1510-1584), que fundou a primeira escola para surdos em um monastério em Valladolid, na Espanha.

Outro educador conhecido como pedagogo alemão e professor de surdos, foi Heinicke, que desenvolveu a filosofia oralista. Por meio da publicação da obra “Observações sobre os Mudos e sobre a Palavra”, em 1755, tal filosofia considerava apenas a fala como significativa, assim a clareza de voz e diferentes entonações eram utilizados como recurso no processo de ensino e aprendizagem. Heinicke acreditava que o método que aplicava poderia ser um processo mais fácil.

Encontramos a definição da filosofia oralista, nas palavras de Soares (1999) que explica:

(...) o processo pelo qual se pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral (p. 11).

A filosofia oralista ainda utilizava o recurso da leitura labial, principalmente em casos consideráveis de perda ou grau de comprometimento auditivo.

Goldfeld (1997) menciona que o monge beneditino Pedro Ponce de Leon e Samuel Heinicke não utilizavam de uma única metodologia de ensino, assim poderia ocorrer outras práticas voltadas à educação de surdos.

Se opondo as ideias do método oralista, são evidenciados os estudos de Charles Michel de L'Épée, na França, em 1750, que ficou conhecido como criador de uma metodologia que utilizava os sinais associado à língua francesa.

É importante esclarecer que a comunicação em sinais era desconhecida como língua, sendo interpretada como mímica ou gestos simples.

L'Épée obtinha êxito e constante aprendizagem, pois realizava atendimento a muitos surdos carentes que viviam na cidade de Paris. Recebia convites para reuniões e palestras, assim apresentava os projetos e resultados, como o desenvolvimento dos alunos em relação à escrita. Os professores que ensinavam eram ouvintes, assim, com o tempo, muitos alunos se tornavam professores de outros surdos.

Ao ser reconhecido o sucesso dos métodos utilizados por L'Épée, foi inaugurada a primeira escola para surdos, nomeada "Instituto para Jovens Surdos e Mudos de Paris". Importante ressaltar que esse Instituto se tornou referência internacional, no que se refere a formação de professores que atuavam com alunos surdos (GOLDFELD, 1997).

De acordo com Goldfeld (1997), L'Épée recebeu muitas críticas dos defensores do método oralista, dentre eles, Samuel Heinicke, que acreditava no potencial da língua falada como única forma de organizar os pensamentos do ser humano.

Mesmo diante de muitos questionamentos, L'Épée permanecia firme em seus argumentos, afirmando que a comunicação da língua de sinais seria mais acessível e natural para os surdos em comparação à língua falada.

Assim, o contexto caminhava na direção da utilização do gestualismo como metodologia de ensino para os alunos surdos. No entanto, ainda não estava definida a comunicação gestual, o que favoreceu a volta do formato de ensino oralista.

De acordo com Capovilla (2000), a comunicação total surge possibilitando a inclusão de um ou mais recursos, juntamente com a língua falada, possibilitando meios adicionais para a comunicação. Portanto, não havia uma única forma de comunicação para os surdos.

### 3.2 O ensino para surdos no Brasil

No primeiro momento, a história de educação de surdos no Brasil, teve influência pelo contexto internacional, incluindo as indagações sobre a melhor forma de ensinar os surdos.

Conforme se verifica com Levy e Miguel (2015) a vinda da família real ao Brasil teve um papel importante na história, pois se inicia a educação de surdos. Durante o período regencial, D. Pedro II homologou a Lei nº 839 de 26 de setembro de 1857, que oficializa a primeira escola de surdos do país. Na época foi nomeado de Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, instituição que teve o nome modificado em 1857 para “Instituto Nacional de Educação de Surdos” – INES, localizado no Rio de Janeiro.

Conforme Rocha (1997) tal instituição teve como mentor o professor surdo francês Edouard Huet, que mais tarde, impulsionaria a criação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

Huet apresentou a um grupo de pessoas juntamente com o Imperador os resultados do trabalho que desenvolvia, baseado no ensino de dois pilares: 1) Linguagem Articulada e 2) Leitura sobre os Lábios. (ROCHA, 1997).

Em 1861, Huet, deixou o Brasil, alegando ter problemas pessoais, bem como iria lecionar para os surdos no México. Em 1862, é contratado o Dr. Manoel Magalhães Couto para assumir a função de diretor do INES. Em 1867, mudanças estruturais foram efetuadas e foram definidas novas disciplinas que substituíram as criadas por Huet. Dessa forma, surgiram as seguintes disciplinas: Leitura, Escrita, Doutrina Cristã, Aritmética, Geografia com ênfase no Brasil, Geografia Elementar, Elementos da História, Português, Francês e Contabilidade (ROCHA, 1997).

Desde o início o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, atendia um número bem reduzido de alunos, começando apenas com três surdos provenientes do império.

Surgiram algumas hipóteses quanto as intenções do Imperador para a fundação do Instituto, dentre elas Reis (1992) explica que:

Corria a informação, nos primórdios da instituição, de que D. Pedro II teria trazido para o Brasil o professor Huet para iniciar o ensino do surdo no Brasil, porque a Princesa Isabel tinha um filho que era surdo e que, em função disso, D. Pedro II teria se interessado em iniciar a educação dos surdos no Brasil (p. 62).

Entre idas e vindas dos métodos utilizados para a educação de surdos, a filosofia oralista permaneceu no contexto internacional por um século. Nesse período conquistou a muitos defensores desse método no Brasil e assim, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foi proibido de utilizar a linguagem gestual, incluindo nas dependências da instituição (ROCHA, 1997).

Com o passar do tempo, a filosofia oralista não apresentou muitos avanços quando comparados ao método gestualista, pois os surdos profundos não conseguiam desenvolver a fala, dificultando o ensino e aprendizagem do aluno (PERLIN; ESTROBEL, 2006; SACKS, 1989).

Com a Proclamação da República, em 1889, houve a mudança do nome do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (INSM), para Instituto dos Surdos-Mudos. Essa alteração foi efetivada a partir da Lei nº 3.198, de 06 de julho de 1890. Após 1957 este nome seria substituído por Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), que se mantém até o presente momento.

A demanda por atendimento estava aumentando, no entanto, o Instituto ofertava um quantitativo muito baixo. Bueno (1994) explica que:

Entre a criação do Instituto Imperial, em 1857, e a criação da segunda escola especial (Instituto Santa Terezinha — São Paulo, 1929) transcorreram mais de setenta anos e desta época para a década de 60, a educação do deficiente auditivo em nosso país teve um crescimento muito pequeno (p. 39).

Ainda foram criadas duas instituições voltadas para o ensino de alunos surdos, a primeira em Porto Alegre (1954) e a segunda em Vitória (1957). Na mesma década, ocorreu a primeira especialização para professores no Brasil intitulado “Curso de Formação de Professores para Recuperação de Deficientes da Audição e da Linguagem Falada”. Embora aparente progresso, o curso ainda estava estruturado nos moldes da filosofia oralista.

Em 1984 foi criada a Federação Nacional de Integração e Educação de Surdos (FENEIS), na qual, foi possível debater assuntos pertinentes a educação de surdos no Brasil. Dessa forma, houve a mobilização para o entendimento da cultura e identidade surdas e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS. Da mesma forma que as discussões do bilinguismo no Brasil estavam iniciando.

No que se refere a filosofia bilíngue, Goldfeld (1997), define como uma proposta de educação visando o ensino da língua de sinais como primeira língua (L1) e a segunda língua (L2) na modalidade escrita, conforme língua oficial do país.

## **A importância da Libras como comunicação dos surdos**

Foi a partir de 2012 que, entre avanços e retrocessos, a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) foi definida como língua oficial dos surdos, por meio da efetivação da Lei nº 10.436/02, regulamentada somente após a publicação do Decreto nº 5.626/05. (BRASIL, 2002). Assim, o cenário começa a mudar, quando se reconhece a LIBRAS como língua natural dos surdos.

Com o decreto nº 5.626/05 “[...] iniciaram-se as reflexões a respeito de uma educação bilíngue para surdos e da importância da escola ter um conhecimento mínimo das características linguísticas e culturais dos surdos” (GUARINELLO, 2015, p. 11-12). O decreto explicita a inclusão da Libras nos cursos de formação docente, em nível médio, superior e na fonoaudiologia, sendo obrigatórias (BRASIL, 2005).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva, esclarece aspectos importantes da linguagem para alunos surdos e assistência de serviços para o desenvolvimento e aprendizagem no ambiente educacional. Assim, explica que:

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular (BRASIL, 2008, p. 17).

Nessa perspectiva, em 1º de setembro de 2010 a Lei nº 12.319 “regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras” (BRASIL, 2010, Art. 1º). A lei expõe que a formação desse profissional deve acontecer por meio de sistemas credenciados pela Secretaria de Educação. Da mesma forma destaca como atribuição zelar pelos valores e respeito à cultura surda (BRASIL, 2010).

Honora (2014) complementa que a legislação brasileira ainda é recente, mas se faz necessário que os direitos da cultura surda sejam preservados e respeitados.

Quando projetamos nosso olhar para a prática, indo além dos registros da legislação, percebemos um longo caminho a percorrer

Guarinello (2015) confirma que o que se percebe na prática, muitas vezes, é falta de preparo para respeitar e atender o aluno com Necessidades Educacionais Especiais – NEE.

Lacerda (2006, p. 170) aponta para outra dificuldade:

Na realidade brasileira, são poucas as pessoas com formação específica para atuarem como intérpretes da LIBRAS. Tem crescido o número de cursos oferecidos, todavia eles se concentram nos grandes centros, atingindo um número restrito de pessoas. Desse modo, é difícil encontrar, em cidades do interior, pessoas com formação específica como intérprete da LIBRAS e que se disponham a atuar como intérprete educacional, já que este trabalho exige dedicação de muitas horas semanais, com horários fixos.

Mesmo diante de algumas barreiras, a autora acredita que “a inclusão apresenta-se como uma proposta adequada para a comunidade escolar, que se mostra disposta ao contato com as diferenças.” (LACERDA, 2006, p. 166).

A interação do aluno surdo deve ser acompanhada por algumas intervenções, como atividades em salas de aula com a presença do Intérprete de Libras e apoio pedagógico oferecido pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Existem quatro marcos básicos elencados ao processo inclusivo que estão sistematizados pela ilustração a seguir. Observe que inicialmente há um grande foco nas diferenças e nos sujeitos com deficiência. Na última ilustração há a inclusão de todas as diferenças, possibilitando a quebra de paradigmas e transformação social. A figura 2, a seguir, ilustra os momentos de cada fase.



Figura 2: Marcos da Transformação Social, inclusão de pessoas com deficiência.



Fonte: Filosofia Hoje

Portanto, o presente estudo aponta para o curso de formação docente continuada como fundamental na construção de conhecimentos de processos de inclusão na educação, contribuindo assim, na atuação de professores e gestores.

É possível perceber ao longo deste capítulo, diferentes concepções para defender a melhor forma de comunicação e aprendizagem para o aluno surdo, ensino oralista, gestualismo e comunicação total. A efetivação da Língua Brasileira de Sinais (Libras), contribuiu para o respeito a cultura e a identidade do surdo. Da mesma forma, que as legislações atuais direcionam para incluir o aluno surdo nas salas de escolas regulares, bem como, garantir o acesso, a permanência e condições adequadas para o desenvolvimento e aprendizagem desse aluno.

## **CAPÍTULO 4: MÉTODO DA PESQUISA**

Neste capítulo apresentaremos a metodologia utilizada, o cenário e sujeitos. Utilizamos de alguns referenciais teóricos para reflexão e análise da pesquisa, como, Yin (2015), Honora (2014), entre outros.

A pesquisa tem abordagem quali-quantitativa, com o método de estudo de caso. O estudo de caso tem por finalidade contribuir para a compreensão de fenômenos individuais, grupais ou organizacionais, à medida que busca entender acontecimentos sociais mais complexos. E a partir de um caso, perceber os fenômenos em sua totalidade, bem como o mundo real (YIN, 2015).

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, realizamos aplicação de questionários aos professores participantes do curso de formação docente continuada. Por meio das respostas, os professores puderam declarar a vivência que tiveram com alunos surdos e/ou professores especializados.

Duarte (1998), da mesma forma esclarece que a pesquisa qualitativa tem como característica a busca de dados e informações pertinentes, no entanto, tais dados não servem como estatística, mas possibilitam teorias e explicações, mesmo que não haja definição ou generalização dos resultados.

A pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos” (KNECHTEL, 2014, p. 106).

### **4.1 Participantes da Pesquisa**

O curso de formação docente continuada “*A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*” aconteceu nos anos de 2016 e 2017, no entanto, focaremos apenas no ano de 2017. O curso recebeu a inscrição de 58 professores, sendo que apenas 36 concluíram no ano de 2017. Os professores participantes atuavam nos municípios: Rio de Janeiro, Quatis, Piraí, São João de Meriti, Cachoeiro de Itapemirim, Queimados, Araruama e Nova Iguaçu.

O curso foi oferecido pelo Observatório de Educação Especial do Rio de Janeiro (OEERJ), vinculado ao Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação (LaPEADE) na Universidade Federal do

Rio de Janeiro – UFRJ. Neste trabalho, realizamos a pesquisa na abordagem qualitativa, na modalidade estudo de caso. Investigamos quais professores cursistas já haviam tido contato com surdos ou professores de alunos surdos e quais experiências foram obtidas, considerando as trajetórias de cada um.

## **4.2 Metodologia**

Durante o curso, no 9º encontro do OEERJ, na atividade prazer de casa, foi desenvolvido e entregue um questionário para os professores participantes que já haviam tido contato com pessoas surdas ou professores de alunos surdos.

O questionário era composto por oito perguntas, as quais seguem:

- (1) Você conhece alguém surdo?
- (2) É criança ou adulto?
- (3) Onde estudou/estuda? (Classe regular? Classe especial? Escola especial?)
- (4) Frequentou/frequenta sala de recursos?
- (5) Está em que ano de escolarização? No caso de ser adulto, estudou até que ano escolar?
- (6) Trabalha? Em que função ele trabalha?
- (7) No seu município, você conhece algum professor de alunos surdos? Quantos? Onde ele(s) atua(m) (Classe regular? Classe especial? Escola especial?)
- (8) Qual a formação do professor que você conhece? Fez normal/curso de formação de professores? Frequentou instituição de ensino superior? Qual curso? Desde quando atua com alunos surdos?

A partir das respostas das cursistas as dividimos em três categorias:

Categoria A: tiveram contato somente com alunos surdos;

Categoria B: tiveram contato somente com professor de alunos surdos;

Categoria C: tiveram contato com os dois grupos, alunos surdos e professores de alunos surdos.

A seguir passaremos para a apresentação e discussão dos resultados obtidos.

## CAPÍTULO 5: RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 36 participantes do curso em 2017, apenas 12 cursistas responderam ao questionário, pois apenas esses conheciam alunos surdos ou professores de alunos surdos. Os 12 questionários foram respondidos somente por mulheres que atuavam na docência.

Após o recebimento dos doze questionários, os dividimos em categorias e as sistematizamos a seguir:

Quadro 2: Divisão de Categorias

<b>Contato com surdos e professores de alunos surdos</b>	<b>Número de Participantes</b>
Total de Participantes	12
Categoria A: contato somente com alunos surdos	5
Categoria B: contato somente com professores de alunos surdos	2
Categoria C: contato com alunos e professores surdos	5

**Fonte:** Elaborado pela autora.

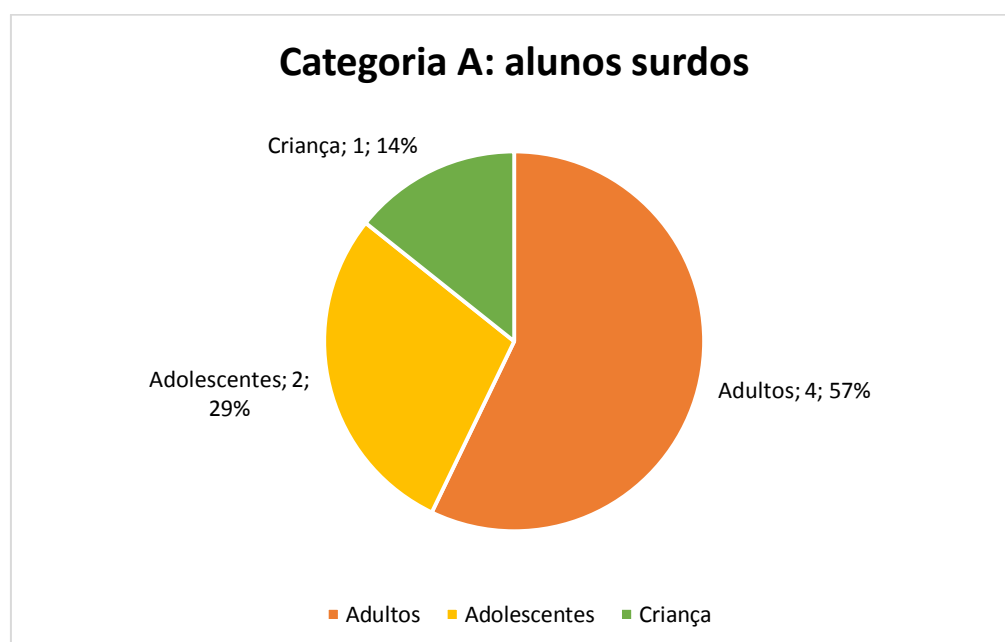
A partir das respostas, podemos analisar as diferentes trajetórias dos alunos e professores de alunos surdos, pontuadas pelas professoras cursistas. Conforme Honora (2014), levar em consideração as características sociais, culturas e linguísticas se faz necessário, para atuar pensando nas singularidades do indivíduo.

## 5.1 Categoria A: somente alunos surdos

Na primeira questão “*Você conhece alguém surdo?*” apenas cinco professoras conheciam somente alunos surdos, inclusive uma das professoras tem um filho surdo que já é adulto.

Na segunda questão “*É adulto ou criança?*” as professoras especificaram a faixa etária. Algumas professoras conheciam crianças, adolescentes e/ou adultos, assim organizamos quantitativamente os dados dessa questão, conforme a figura 3, a seguir.

Figura 3: Categoria A - alunos surdos



Fonte: elaborado pela autora.

Na terceira questão “*Onde estudou/estuda? (Classe regular? Classe especial? Escola especial?)*” todos os sete alunos estudam ou estudaram em classe regular. Sendo que um deles teve auxílio de intérprete apenas no ensino fundamental 2 e o outro frequentou classe especial, após ficar um tempo na classe regular.

É importante entender que a inclusão deve fazer parte do cotidiano escolar. Incluir a criança com deficiência na escola regular traz a responsabilidade de implantar espaços específicos e profissionais capacitados, incluindo a atuação de intérpretes de Libras para os alunos surdos (SOLER, 2005).

A inclusão escolar favorece condições para a socialização, ensino e aprendizagem, criando possibilidades de “olhar” para o aluno. Soler (2005) traz mais contribuições sobre o entendimento de inclusão:

(...) a escola deve mudar e se adaptar às diferenças e não, o contrário. Na Inclusão, a escola transforma a avaliação, a relação professor/aluno, no espaço físico, enfim, é criada uma nova escola, muito melhor, para abarcar todas as necessidades educacionais das crianças (SOLER, 2005, p. 83).

Na questão seguinte “*Frequentou/Frequenta sala de recursos?*” o fluxo das respostas aponta que a maioria não frequentou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), e apenas um aluno teve acesso no ensino médio. Inclusive uma das professoras respondeu que não havia SRM no município em que atuava.

A sala de recursos é um ambiente fundamental para contribuir no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com necessidades especiais, segundo Glat (2007):

Para o aluno com necessidades especiais aproveitar plenamente da escolaridade no contexto do ensino regular, a escola precisará dispor de um sistema de suportes que lhe permita adaptar métodos e práticas de ensino e avaliação, incorporando recursos e adaptações que se façam necessárias para promover o seu desenvolvimento e aprendizagem. (p.10).

Portanto, ao entendermos a real necessidade desse suporte nas escolas e saber que muitos alunos não tiveram acesso ou não havia SRM, nos traz preocupação. Debater essa realidade no curso de formação continuada, por meio de conversas sobre o tema, fortalece o corpo docente e gestores de escolas e incentiva a repensar a educação inclusiva, agindo com autonomia e convicção do que se acredita ser melhor para o desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno surdo.

A questão cinco se refere ao ano de escolarização do aluno e caso fosse adulto, qual a última série/ano havia cursado. No quadro a seguir, detalhamos conforme as respostas.

Quadro 3: Escolarização de alunos surdos

Ano de Escolarização	
1-	Saiu da escola no 5º ano EF.
2-	Está no 1º ano, porém ficou retida por faltas.

3-	Está na II Fase da EJA.
4-	Está no 1º semestre da graduação de Biologia- UFRJ.
5-	Estudou até o Ensino Médio e fez cursos profissionalizantes.
6-	Concluiu o Ensino Médio e fez curso profissionalizante.
7-	Vai com a mãe para as aulas na EJA.

Fonte: elaborado pela autora.

Nesses dados temos crianças, adolescentes e adultos. Infelizmente um dos alunos interrompeu os estudos no 5º ano, mas outros continuaram estudando e se profissionalizando, inclusive um deles ingressou na UFRJ. Nesse aspecto consideramos positivo ter a maioria dos alunos surdos inseridos na escola.

Lacerda (2006, p. 166, 167) traz uma contribuição para pensar nos desafios atuais dentro da escola, na perspectiva inclusiva:

O problema central, segundo os estudos, é o acesso à comunicação, já que são necessárias intervenções diversas (boa amplificação sonora, tradução simultânea, apoio de intérprete, entre outros), que nem sempre tornam acessíveis os conteúdos tratados em classe. A dificuldade maior está em oportunizar uma cultura de colaboração entre alunos surdos e ouvintes, e que professores e especialistas que participam da atividade escolar constituam uma equipe com tempo reservado para organização de atividades, trabalhando conjuntamente numa ação efetiva de proposição de atividades que atendam às necessidades de todos os alunos.

Diante desse desafio, o curso de formação docente continuada contribui para enfatizar a prática docente e atuação da escola, a fim de proporcionar desenvolvimento e aprendizagem, bem como integração entre os alunos surdos e ouvintes.

Na questão seis *“Trabalha? Em que função trabalha?”* obtivemos como resposta que a maioria não trabalha. Diante dos relatos obtidos é perceptível que esse grupo de alunos ainda está estudando e se preparando para o mercado de trabalho, o que também é um avanço quando comparamos com tempos passados, em que os surdos tinham pouco acesso à escolarização e eram absorvidos pelo mercado de trabalho como mão de obra barata e pouco qualificada.

Os surdos não conseguiam se comunicar com as pessoas, por isso não tinha valor para o mundo, sendo assim eram colocados fora do meio social (MAIA, 2017).

Considerando a trajetória do surdo, percebemos um grande progresso, mas precisamos continuar avançando. Os surdos devem ser respeitados e ter os mesmos direitos que os ouvintes. A pesquisadora doutora surda Karin Strobel, afirma que devemos “respeitar os espaços conquistados pelos sujeitos surdos enquanto estão em produção cultural” (STROBEL, 2008, p. 111).

O curso de formação continuada também contribuiu para repensar o espaço do aluno com deficiência, incluindo o surdo como produtor de cultura, tendo acesso aos mesmos espaços e oportunidades.

## **5.2 Categoria B- somente professores de alunos surdos**

Nesta categoria contamos com a participação de duas professoras que atuam no Instituto Nacional de Educação de Surdos- INES, e puderam trazer muitos detalhes para a pesquisa. Foram dois questionários respondidos. No primeiro questionário, uma das professoras menciona que existem 19 professores de alunos surdos. Deste total, 16 pertencem ao quadro de funcionários efetivos e 3 são contratados (vigência de contrato de um ano, podendo ser prorrogado por mais um ano).

No que se refere à formação acadêmica, dezoito professores são formados no curso de Letras-LIBRAS, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Duas professoras também possuem a graduação em Pedagogia pela Universidade Estácio de Sá. Um professor é graduado em Pedagogia Bilingue pelo INES.

É importante frisar que os nomes que são utilizados neste trabalho são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

No trecho a seguir a professora cursista explica como funcionam as aulas no INES:

*“Esses professores ministram aulas de LIBRAS para alunos do primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Deste total, 8 (oito) atuam no primeiro segmento do Ensino Fundamental e cada turma tem seis tempos de aulas de LIBRAS (a duração de cada tempo é de 45 minutos).”  
(Gabriela, Rio de Janeiro).*

A professora atua na função de Orientadora Pedagógica e explica que todos os professores se reúnem semanalmente às quintas-feiras para realizarem o planejamento pedagógico e participam de grupo de pesquisa institucional para



produzir o material didático-pedagógico. São dedicados três tempos para cada atividade, seis tempos ao total.

A docente relata que juntamente com outra professora fizeram um projeto piloto, com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental, em que um professor surdo e outro professor ouvinte atuavam em regime de bidocência, a fim de analisar se existe aproveitamento escolar com a docência compartilhada, quando comparado ao formato anterior.

A especialista Marcia Honora (2014, p. 196), corrobora explicando que na:

Apresentação de um conteúdo de forma contextualizada, associação da Língua Portuguesa com os sinais da Língua Brasileira de Sinais e exercícios que respeitem a língua materna do aluno com surdez. As atividades devem ser repetidas de formas diferentes quantas vezes o professor julgar necessário, até que perceba que o aluno com surdez assimilou o conteúdo proposto.

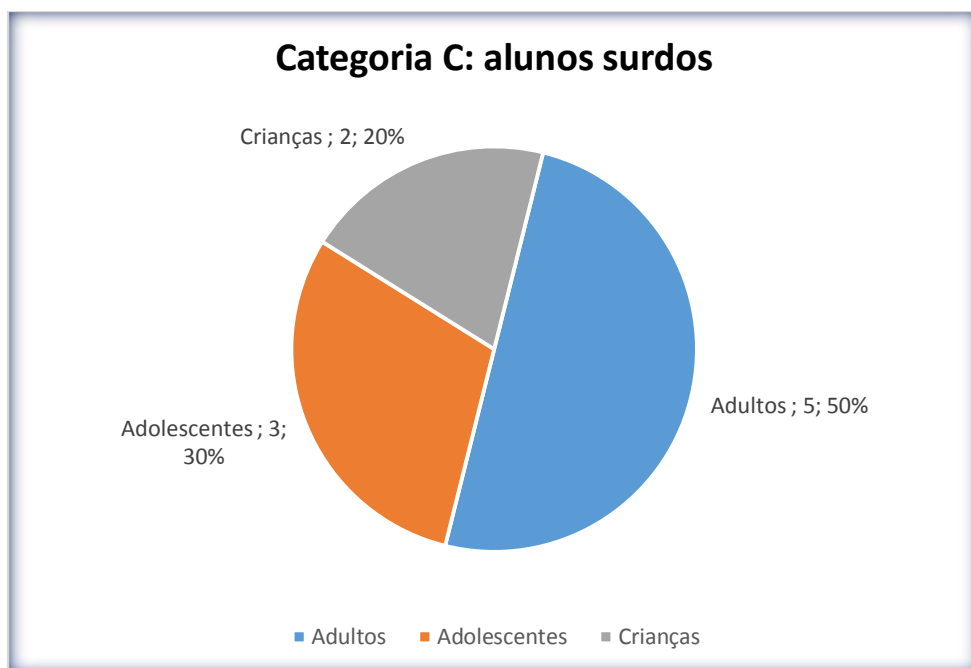
No segundo questionário respondido, a professora explica ter conhecido um professor surdo há pouco tempo. O mesmo não frequentou Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Estudou na Universidade Federal do Rio de Janeiro- UFRJ, cursando Letras-LIBRAS. Em seguida, fez mestrado profissional em inclusão na Universidade Federal Fluminense- UFF. Ele é itinerante, ou seja, não trabalha em um único lugar. A família é surda e sempre esteve com ele. *“A surdez dele não o embarreirou pra nada”*, relatou a professora. Ele ministra aula de LIBRAS para os pais dos alunos surdos, principalmente.

### **5.3 Categoria C: alunos e professores de surdos**

Neste tópico teremos as respostas de cinco professoras que conheciam alunos surdos e professores de alunos surdos.

O gráfico quantitativo a seguir, apresenta o percentual de alunos surdos, sendo crianças, adolescentes e adultos.

Figura 4: Categoria C - alunos surdos



Fonte: elaborado pela autora

No grupo de professores de alunos surdos, algumas cursistas responderam que conheciam muitos professores de surdos, porém fizeram relato somente de alguns. Assim, registramos 11 profissionais, conforme as respostas.

Importante ressaltar que os municípios mencionados, se referem ao local de trabalho das professoras cursistas e não necessariamente a proveniência ou local de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Na tabela a seguir, quadro 4, inserimos os relatos das professoras, com informações dos alunos surdos e professores de alunos surdos. Reitero que os nomes mencionados são fictícios, a fim de preservar a identidade dos participantes.

Quadro 4: Categoria C: respostas dos questionários

Professoras cursistas	Alunos surdos	Professores de surdos
Gerusa, Cachoeira de Itapemirim	Conhece 4 alunos surdos que estudam em classe regular, porém somente uma aluna frequenta o AEE/SRM da escola. Os alunos adultos não trabalham.	Conhece vários professores que atuam no Centro de Atendimento ao Surdo (CAS) e em Instituições Federais. Mas trabalha diretamente com um professor surdo, o qual possui formação em

		Pedagogia e cursa Letras-LIBRAS. Lecionou em Escola Estadual e atua no CAS na SRM, como instrutor de alunos surdos.
<b>Gabriela, São João de Meriti</b>	Uma criança de 4 anos que estuda em classe regular no Pré II, em Escola Municipal do RJ. Frequenta SRM.	Uma professora, com formação de professores (antigo curso normal) e formada em Psicologia. Acompanha a criança surda mencionada, sendo a primeira vez que atua com alunos surdos.
<b>Mariana, Araruama</b>	Um adolescente e dois adultos. O primeiro estuda no Centro de Apoio Especializado (CAEP), escola especial. Os adultos estudam na UFF, mestrado e o segundo no curso de LIBRAS. Não frequentaram SRM.	Duas professoras, uma surda e outra ouvinte. A professora surda atua em salas regulares de cursos de LIBRAS. A outra professora atua na formação das professoras de SRM.
<b>Marta, Rio de Janeiro</b>	Um adulto, com nível superior. Não frequentou SRM.	Um professor que atua em classe especial só para surdos na igreja. Estudou no Ensino Superior em Marketing. Trabalha com alunos surdos há 2 anos.
<b>Hannah, Piraí</b>	Relata que conhece poucos alunos surdos, mas menciona um rapaz de 18 anos de idade, que estuda em classe regular. Frequentou SRM até terminar o Ensino Fundamental. Cursando 1º ano do EM. Não trabalha, mas ajuda a mãe nas tarefas de casa.	Conhece 6 professores de alunos surdos, com formação em Licenciatura (História, Biologia, Letras, Matemática, etc.). Na escola em que trabalham é a primeira vez que eles têm um aluno surdo na classe.

Fonte: elaborado pela autora com base nas respostas do questionário.

Analisando esses relatos compreendemos uma parte da trajetória desses alunos e professores. Muitos tiveram acesso à sala de recursos multifuncionais que contribui significativamente para o desenvolvimento e aprendizagem, porém outros tiveram dificuldades no acesso do atendimento especializado.

Cabe destacar que no Decreto nº 7.611 de 17 de abril de 2011, no art. 2º (BRASIL, 2011), explica como deve ocorrer o AEE:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Assim, evidencia a importância da articulação do AEE com os objetivos da escola e envolvimento com as famílias, não sendo algo isolado, mas que seja integrado nas atividades da escola.

Ainda nos relatos das professoras, temos muitos profissionais que atuam diretamente com alunos surdos, os quais necessitam de suporte.

Uma professora cursista descreve a trajetória de um professor surdo, que frequentou escola regular e escola especial para surdos no sul do estado do Espírito Santo. A seguir, temos uma parte do relato:

Fez curso Técnico em Edificações e ao concluir fez vestibular para faculdade, onde passou e fez pedagogia à distância. Coursei pós-graduação em alfabetização, gestão escolar e educação especial. Em 2012 a 2014 foi Diretor da Escola de Surdos (CAS – Centro de Atendimento ao Surdo – Cachoeiro de Itapemirim/ ES. (Gerusa, Cachoeiro de Itapemirim).

Assim, mesmo diante das dificuldades temos grandes histórias que nos fortalecem a percorrer esse caminho tão importante da educação inclusiva.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abordando o tema da surdez dentro do curso de formação continuada “*A Diversidade em Sala de Aula: desenvolvendo culturas, políticas e práticas de inclusão*” e as condições para que a escola pense na inclusão, podemos destacar alguns tópicos deste trabalho; a) buscamos explicar os detalhes do curso de formação continuada, o qual se torna cada vez mais necessário para reafirmar e aprender saberes fundamentados na área docente; b) trouxemos a história e a legislação específica da surdez para construir um entendimento da importância da educação especial; c) apresentamos a metodologia da pesquisa que teve a finalidade de analisar os questionários respondidos por professores cursistas que tiveram contato com alunos surdos e/ou professores de alunos surdos. d) por fim, destrinchamos as respostas do questionário para compreender uma parte da trajetória dos sujeitos da pesquisa.

Concluimos que tivemos avanços na educação inclusiva, pois os alunos surdos que antes eram excluídos da sociedade, agora estão inseridos na escola regular, onde vivenciam experiências com possibilidades de interagir com pessoas ouvintes. A escola começa a pensar em estratégias por meio de estudos para se adequar à nova realidade e dar condições para que estes alunos se desenvolvam e aprendam. Para dar suporte a esses alunos, existem espaços específicos para atendimentos, assim como intérpretes que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem.

No entanto, na prática existem algumas barreiras que têm dificultado escolas e famílias. Conforme os relatos das professoras que tiveram contato, tanto com alunos surdos como com professores de surdos, muitos não tiveram acesso à Sala de Recursos Multifuncionais, ficando apenas em sala de aula regular, e sem intérprete. Outros ainda tiveram oportunidade de estudar em escolas especiais que favoreciam a interação e envolvimento dos alunos.

São muitos os desafios a serem superados, há falta de SRM, há falta de intérpretes, de adaptações e acompanhamento. Entendemos que, diante desse cenário, há necessidade de professores capacitados e que acreditem na educação inclusiva. Dessa forma, a escola se envolve e busca meios a partir do conhecimento que possuem, colocando em prática os direitos que todos os alunos têm, dentro do ambiente educacional.

Consideramos que estudos são fundamentais para dar continuidade às pesquisas direcionadas aos alunos surdos, analisando as condições necessárias, nas quais contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem.

Cursos e formação continuada precisam ser realizados para auxiliar professores e gestores com fundamentos que justifiquem a prática pedagógica.

O cenário atual favorece práticas inclusivas, no entanto, ainda faltam meios e condições para que sejam totalmente efetivadas. Dessa forma, este trabalho conduz para analisar os desafios da educação de alunos surdos, porém permite pensar em possibilidades para uma educação de qualidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, T.; AINSWORTH, M. **The Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools**. London: CSIE, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução CNE/CEB, número 4/2009. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Decreto 7.611. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Casa Civil**. Brasília, DF, 2002. Disponível em: Acesso em 26 de maio de 2015.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Casa Civil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: Acesso em 26 de maio de 2016.

BRUNER, J. S. (2008). **Sobre o Conhecimento: Ensaio de mãos esquerdas**. São Paulo: Phorte.

\_\_\_\_\_. A educação do deficiente auditivo no Brasil. In: BRASIL/MEC/SEESP. **Tendências e desafios da educação especial**. Brasília: SEESP, 1994, p. 35-49.

CAPOVILLA, F. C. **Filosofias educacionais em relação ao surdo: do oralismo à comunicação total ao bilinguismo**. Revista de Educação Especial, v. 6, n. 1, p. 99-116, 2000.

DUARTE, C. **Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Campinas. 1998.

FERNANDES, S. **Educação de surdos**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

Filosofia Hoje. Inclusão Social de verdade. Disponível em: <<http://www.filosofiahoje.com/search?q=inclus%C3%A3o>> Acesso em: 4 março de 2021.

GLAT, Rosana. et. al. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GOLDMAN, Marcio. Objetivação e subjetivação no último Foucault. In: CASTELO GOLDFELD, M. A. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sóciointeracionista**. São Paulo: Plexus, 1997.

GOLDFELD, M. Surdez. In: \_\_\_\_\_. **Fundamentos em fonoaudiologia**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

GUARINELLO, A. C. Prefácio, In: BAGAROLLO, M. F.; FRANÇA, D. M. R. (orgs.). **Surdez, escola e sociedade: reflexões sobre fonoaudiologia e educação**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

HONORA, M. **Inclusão educacional de alunos com surdez: concepção e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2014.

KELMAN, C.A.; VENTURINI, A. M.; GORNE, C.S. **A quem cabe a avaliação dos alunos Público Alvo da Educação Especial?** In: Eniceia G. Mendes, Fabiana Cia, Sabrina M. D’Affonseca (Orgs.): **Inclusão Escolar e a Avaliação do Público-Alvo da Educação Especial**. São Carlos: Marquezine & Manzini, ABPEE, 2015, p. 349-366.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

\_\_\_\_\_. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Caderno CEDES*. v.19, n.46. Campinas: 1998.

LACERDA, C. B. F. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência**. *Caderno Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.

LEVY, C. C. A. C.; MIGUEL, J. H. S. **Conhecendo a história: abordagens terapêuticas**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Manual de audiologia pediátrica**. p 161-174. Bauru: Monole, 2015.

LIEBERMAN, A. **Collaborative research: working with, not working on**. *Educational Leadership*, v. 43, n. 5, p. 29-32, 1986.

LUCHESI, M. R. C. **Educação de pessoas surdas: experiências vividas, histórias narradas**. 4. ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

MAIA, Maria Ignez Souza. **A importância da história dos surdos para o avanço da educação**. *Revista Porto das Letras*, vol. 3, n. 1. UFT, 2017.

PERLIN, G. Identidades Surdas. In: Skliar, C. (Org.). **A Surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

\_\_\_\_\_; ESTROBEL, K. **Surdos: vestígios culturais não registrados na história**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Santa Catarina, 2006.

REIS, V. P. F. **A criança surda e seu mundo: o estado da arte, as políticas e as intervenções necessárias**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo- UFES, Espírito Santo, 1992.



ROCHA, S. Histórico do INES. *Revista Espaço*. Edição comemorativa 140 anos – INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos, Belo Horizonte: Editora Littera, 1997.

SACKS, O. Vendo Vozes: **Uma jornada pelo mundo dos surdos**. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

SANTOS, Katia. “Educação especial e escola: reflexões sobre os projetos educacionais para alunos surdos”. **Surdez e bilinguismo**. Porto Alegre: Medicação, 2010.

SOARES, M. A. L. **Educação do Surdo no Brasil**. Campinas: Autores associados, 1999.

SOLER, R. **Educação Física inclusiva na escola em busca de uma escola plural**. Rio de Janeiro: Sprint, 2005.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: Vestígios Culturais não Registrados na História**. Florianópolis, 2008. Tese de Doutorado em Educação – UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina.

VIANNA, C. P. **O sexo e o gênero da docência**. Cad. Pagu [online]. 2002, n.17-18, pp.81-103. ISSN 0104-8333.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2015.

## **APÊNDICE**

Questionário aplicado aos professores participantes do curso de formação docente continuada, ano 2017.

### **PRAZER DE CASA – 9º ENCONTRO OEERJ**

**Trazer impresso para entregar à Profª Celeste Azulay Kelman dia 20/10/2017.**

NOME:

MUNICÍPIO DE ORIGEM:

DATA:

Pode ser que você tenha algum contato com aluno surdo ou professor de aluno surdo ou mesmo conheça uma criança ou adulto surdo. Então, responda às seguintes perguntas:

- (1) Você conhece alguém surdo?
- (2) É criança ou adulto?
- (3) Onde estudou/estuda? (Classe regular? Classe especial? Escola especial?)
- (4) Frequentou/frequenta sala de recursos?
- (5) Está em que ano de escolarização? No caso de ser adulto, estudou até que ano escolar?
- (6) Trabalha? Em que função ele trabalha?
- (7) No seu município, você conhece algum professor de alunos surdos? Quantos? Onde ele(s) atua(m) (Classe regular? Classe especial? Escola especial?)
- (8) Qual a formação do professor que você conhece? Fez normal/curso de formação de professores? Frequentou instituição de ensino superior? Qual curso? Desde quando atua com alunos surdos?

Não esqueça de colocar seu nome e município no início. Para Geise e Isabel, que trabalham no INES, podem escolher uma categoria (aluno ou professor) e buscar obter o máximo de informações possíveis no ensino fundamental. Também podem eleger uma amostra de representantes da categoria escolhida.

Obrigada pelas suas respostas!